

Bruhn, Herbert

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören: "Musik Involvement Skalen" (Musis)

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung in:

formally revised edition of the original source in:

Lehmann, Andreas C. [Hrsg.]; Weber, Martin [Hrsg.]: *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen : Die Blaue Eule 2008, S. 249-260. - (Musikpädagogische Forschung; 29)*



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /
Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-opus-90561

10.25656/01:9056

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-90561>

<https://doi.org/10.25656/01:9056>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Andreas C. Lehmann
Martin Weber
(Hrsg.)

Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule



Themenstellung: Das menschliche Bedürfnis nach aktiver Musikausübung ist, entgegen kulturpessimistischen Ausblicken, auch im Zeitalter technisch-digitaler Reproduktion ungebrochen. Der aktuelle Trend zum Musizieren in der Schule (z. B. Einrichtung von Bläser- oder sonstigen Klassen, verstärktes Interesse am Singen, Kinderkonzerte, Einsatz musikpraktischer Ansätze) geht mit einer Vielzahl musikalischer Aktivitäten im außerschulischen Umfeld einher. Hier sind neben den traditionellen (un)organisierten Formen des Laienmusizierens im klassischen/populären Sektor besonders die Initiative „Jedem Kind ein Instrument“, das Musizieren auf außereuropäischen Instrumenten sowie Aktivitäten im Umfeld der HipHop Jugendkultur zu nennen. Musikpädagogen sind mehr denn je aufgefordert, diese Entwicklungen innerhalb und außerhalb der Schule mit Hilfe vielfältiger Methoden wissenschaftlich zu reflektieren. Dieser Band stellt eine Bestandsaufnahme aktueller Bemühungen dar, die zukünftige Arbeiten informieren und anregen sollen.

Die Herausgeber:

Andreas C. Lehmann, Jg. 1964; Studium Lehramt Gy. (Musik/Englisch); 1992 Promotion in Systematischer Musikwissenschaft; 1993-1998 Wiss. Mitarb. am psych. Inst. der Florida State University, Tallahassee, USA; 1998-2000 Assistent an der Universität Halle; seit 2000 Professor für Systematische Musikwissenschaft & Musikpsychologie an der Hochschule für Musik Würzburg; einige Jahre Vorstandsmitglied im AMPF, Präsident der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie; Forschungsinteressen: Expertise, kognitive Prozesse musikalischer Performanz, Laienmusizieren, empirische Musikpädagogik.

Martin Weber, Jg. 1962; Studium Schulmusik und Kirchenmusik (Hochschule für Musik und Theater Hannover), Geschichte (Universität Hannover); 1993-1998 Wiss. Mitarb. an der HMTH, Mitglied des Instituts für musikpäd. Forschung (IfMpF); seit 1999 Gymnasiallehrer (OStR) für Musik/Geschichte (Cloppenburg); 2004 Promotion Musikpäd.; seit 2004 im Vorstand des AMPF; Gewinner des Abel-Struth-Preises 2007; Forschungsinteressen: musikpäd. Theoriebildung, Geschichte der Musikpädagogik.

Inhalt

Andreas C. Lehmann & Martin Weber:

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Hermann J. Kaiser:

Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens	15
---	----

Musizieren in der Schule

Franz Riemer & Rainer Schmitt:

Klasse! Wir singen – Beobachtungen und Analysen zu den Braunschweiger Liederfesten für Kinder	35
---	----

Gabriele Hirte:

Kinderkonzertbesuche im Musikunterricht der Grundschule – Eine empirische Studie zu Akzeptanz , Bedarf und Auswirkung	55
---	----

Ulrike Kranefeld:

Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion - Ergebnisse einer Studie über Gruppenkompositionsprozesse zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe	77
--	----

Kari-Anne Schierhorn:

Instrumentalspiel von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I – Auswirkungen auf Ängstlichkeit und Schulleistungen	97
---	----

Historische Beiträge

Martin Fagt:

Musizieren in den Lehrerbildungsstätten im Bayern des 19. Jahrhunderts	117
--	-----

Simone Waigel:

Instrumentalkenntnisse als Voraussetzung für die musikalische Volksschullehrerbildung im 19. Jahrhundert	141
--	-----

Musizieren außerhalb der Schule

Jochen Stolla & Magnus Gaul:

Von der Blockflöte zur E-Gitarre – Eine empirische Studie zu Instrumentenvorlieben bei Kindern und Jugendlichen	163
---	-----

Thomas Grosse:

Macht Hip Hop die Menschen besser? – Das Projekt „Grenzgänger“: Zwischen Musikpädagogik und Sozialer Arbeit	179
---	-----

Andreas Kloth:

Die institutionelle Integration der deutschen Türken in das Musikerziehungssystem deutscher Musikschulen, Musikhochschulen und Universitäten	195
--	-----

Andreas C. Lehmann:

Musikvereine (Blasmusikkapellen) und die Arbeit ihrer Dirigenten	209
--	-----

Freie Beiträge

Martina Schuegraf:

Jugendliche im Musikmedienkontext – Subjektkonstitution bei medien-
konvergenter Interaktion 223

Herbert Bruhn:

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören:
„Musik Involvement Skalen“ (Muis) 249

Anja Rosenbrock:

Videomitschnitte als Methode der Unterrichtsforschung in der Musik-
pädagogik am Beispiel eines Vergleiches zwischen bilingualem und
monolingualen Musikunterricht 261

Jens Knigge & Christiane Liermann:

Das AMPF-Doktorandennetzwerk – Eine Zwischenbilanz 283

Auf der Suche nach den Gründen von Jugendlichen, Musik zu hören: „Musik Involvement Skalen“ (Muis)

1 Erkenntnisinteresse

In dieser Arbeit wird ein Fragebogen vorgestellt, der die Gewohnheiten von Jugendlichen im Umgang mit Musik beschreibt: Muis – Musik Involvement Skalen. Der Begriff Involvement wurde gewählt, um deutlich zu machen, dass Jugendliche Musik nicht nebenbei, sondern gezielt und engagiert hören – sie sind involviert. Mit dem Fragebogen soll nicht die Musikvorliebe oder die Präferenz erhoben werden, sondern die Situation, in der Musik gezielt aufgesucht oder ermöglicht wird, sowie die Motivation, die zum Musikhören Anlass gibt.

Das Interesse an Testverfahren ist in Deutschland traditionell gering – es besteht erheblicher Widerstand gegenüber der Messung von Leistung, Verhalten oder Einstellungen, obwohl der Bedarf an objektiver Erkenntnis groß ist. Gerade für den Forschungsbereich Musikpädagogik, wo kleine Stichproben vorherrschen, wäre jedoch empfehlenswert, (normierte) Testverfahren in die empirische Forschung einzubeziehen – insbesondere, wenn sie mit Altersnormen versehen sind. Dies ermöglicht dem Forscher vor Ort, die eigene Stichprobe von Versuchspersonen in Relation zu einer definierten Grundgesamtheit einzuordnen und die Ergebnisse zu werten (Bruhn, 1994).

Man begegnet damit dem Mangel an repräsentativen Stichproben in der musikpädagogischen Forschung. Meist werden kleine Studien durchgeführt mit einer Zahl von selten mehr als 200 Befragten. Mehrere Gründe können hierfür angeführt werden:

- Forschung ist meist auf den Rahmen einer Staatsexamensarbeit (zukünftig Bachelor- bzw. Master-Arbeit) begrenzt, so dass maximal drei Monate für Recherche, Befragung und schriftliche Darstellung zur Verfügung stehen
- Aufgrund von Unterfinanzierung gibt es im Bereich Musikpädagogik kaum Hilfskraftgelder.

- Lehrkräfte im Mittelbau sind auf Grund der hohen Lehrverpflichtung selten forschungsaktiv.
- Größere Forschungsanträge haben z. B: bei der DFG wenig Chancen, da als Gutachter überwiegend historische Musikwissenschaftler tätig sind.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll der Anfang gemacht werden, ein Erhebungsinstrument für Jugendliche und junge Erwachsene zu entwickeln, mit dem der Verwendungszusammenhang von Musik beschrieben werden kann. Fortgesetzt wird die Arbeit mit der Aktualisierung der PMMA (primary measures of music audiation, Gordon, 1986) als normiertes Testverfahren für musikbezogene Leistungen für die Grundschule, da man hier an die amerikanischen Normen anschließen kann. Die Normen des *Musis* müssen noch entstehen.

Tab. 1: Vorstudie mit Befragung von Schülerinnen und Schülern (s. Entstehungsgeschichte und Bemerkung am Ende des Beitrags).

		Jungen	Mädchen	Gesamt
Klassenstufe	7	39	32	71
	8	18	17	35
	10	6	5	15
	11	6	16	22
	12	2	12	14
Gesamt		71	86	158

2 Entstehungsgeschichte

Die Grundlagen eines Erhebungsinstruments zum Musikgebrauch von Jugendlichen wurden auf der AMPF-Tagung 2002 erstmals diskutiert. Es entstand Interesse an einer regional übergreifenden Zusammenarbeit, die für die ersten Entwicklungsschritte auch realisiert werden konnte. Eine umfangreiche Literaturrecherche von Studierenden der Universität Flensburg wies auf mehrere Möglichkeiten der Verankerung von Skalen hin. Insbesondere die Arbeit von Lehmann (1994) wurden hierbei ausgewertet, später auch Beckers (2004). Es folgte eine Vorstudie mit 158 Schülern an 10 Schulen in der Umgebung von Flensburg zur Entwicklung von Fragen (s. *Tab. 1*). Die Versuchsteilnehmer

wurden gebeten, eigene Fragen zum Musikgebrauch so zu formulieren, wie sie am liebsten befragt werden wollen. Aus diesen freien Befragungen entstand ein Itempool von 953 Fragen.

Auf einem zusätzlichen Arbeitstreffen in Hamburg im September 2003 kam von Holger Schramm die wesentliche Anregung, den Fragenpool am inneren Beteiligtsein, am „Involvement“ der Befragten zu orientieren (dazu Schramm, 2005)¹. Die Kategorisierung der Items verlief eher unregelmäßig in mehreren Seminaren von Mitte 2003 bis 2005. Schließlich entstand daraus ein erster Fragebogen mit 89 Items.

Tab. 2: Skalen, Anzahl der Items und Cronbachs Alpha als Reliabilität für zwei Staatsexamensarbeiten (Sallay, 2005; Merkelbach, 2008).

	Sallay 2006		Merkelbach 2008	
	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha	Anzahl der Items	Cronbachs Alpha
ASSOZ Assoziationen zu Musik (vermeiden bzw. verwenden)	2	.6445	2	.0690 **)
EMOT Emotionen regulieren (verstärken abmildern stützen)	9	.7435	7	.5970 *)
KOGNI bewusste Beschäftigung mit Inhalten/Strukturen der Musik	5	.7112	4	.7470
MOTO Motorisches Involviertsein (Abreagieren, mitreagieren)	3	.6355	3	.5840
SOZAN Anschluss suchen (in der engl. Literatur: affiliation)	4	.5344	5	.2930 *)
PSEUDO Pseudokontakt, Musik als Ersatz für menschl. Beziehungen	3	.4220	4	.5320 ***)
TRANS Mögliche Effekte auf kognitive Leistung und Ausdauer	3	.6453	3	.5570

*) geringeres Alpha nach Veränderung von Items

**) deutlich geringeres Alpha ohne Veränderung der Skala

***) höheres Alpha durch Veränderung der Skala

¹ Auf der zusätzlichen Tagung in Hamburg arbeiteten mit: Martin Eibach (Würzburg), Magnus Gaul (Frankfurt/Mein), Juliane Lautenschläger (Leipzig), Holger Schramm (Hannover) und Martin Seifert (Kiel). Die Datenerhebung unterstützte außerdem Gabriele Schellberg (Eichstätt). Ein umfassender Bericht über die erste Arbeitsphase ist in Vorbereitung.

Unter Mitarbeit von AMPF-Mitgliedern aus verschiedenen Teilen Deutschlands (Flensburg, Leipzig, Köln, Frankfurt/Main) wurden 328 Fragebögen ausgewertet (47 % männliche und 53 % weibliche Befragte). Dies führte zur jetzt vorliegenden Form des *Musis* (Musik Involvement Skalen). Diese Form des *Musis* besteht aus 28 Fragen mit fünfstufigen Ratingskalen. Der Abdruck des Fragebogens (Anhang 1) ist direkt verwertbar. Die Zusammensetzung der sieben Skalen ist in Anhang 2 wiedergegeben. Für die Auswertung werden die Items für die jeweilige Skala summiert. Zur besseren Vergleichbarkeit der Werte kann man die Skalen durch die Anzahl der Items teilen – Ergebnis sind sieben Skalenwerte von 0 bis 1, die die Einstellung der Stichprobe beschreiben.

Die Testgütekriterien aus zwei Staatsexamensarbeiten sind bei einem Alpha zwischen .6 und .7 akzeptabel (s. *Tab. 2*). Die Skalen sind kurz gehalten, um den Fragebogen als Messinstrument handlich zu gestalten. Dies geht natürlich auf Kosten der Reliabilität, so dass keine idealen Werte von $\alpha = .8$ oder .9 erreicht werden können. Bis auf die Skala ASSOZ variierten die in den beiden Examensarbeiten erhobenen Werte allerdings in überschaubarem, akzeptablem Ausmaß. Lediglich der Wert der Skala ASSOZ stürzte in der zweiten Examensarbeit so stark ab, dass wahrscheinlich nach Alternativen für die Fragen gesucht werden muss.

3 Musikpädagogische Fragestellungen

Es müssen weitere Studien durchgeführt werden um die Skalenwerte zu replizieren. Zur Verdeutlichung der Fragestellungen, welche man mit dem jetzt verwendbaren Verfahren bearbeiten könnte, sollen Ergebnisse aus zwei Examensarbeiten angeführt werden, in denen *Musis* bereits zum Einsatz kam².

3.1 Gender-Effekte

Deutliche Unterschiede zeigen sich, wenn man die Werte der Jungen mit denen der Mädchen vergleicht (s. Tabelle 3). Eine eher ablehnende Einstellung (hohe Skalenwerte auf ASSOZ) gegenüber Musik als Mittel zur Belebung von Erinnerungen ist bei Jungen und bei Mädchen zu verzeichnen. Mädchen sind

² Die Daten wurden im Rahmen von Staatsexamensarbeiten erhoben. Für ihre Sorgfalt sei Pamina Sallay und Philip Merkelbach herzlich gedankt.

etwas weniger ablehnend. Der Unterschied ist auf höchstem Niveau signifikant ($p < .000$).

Auch signifikant ist der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen beim Einsatz von Musik zur Emotionsregulation (Skala EMOT), zur motorischen Aktivierung (MOTO) und der Verwendung von Musik als Ersatz für tatsächliche Sozialbindung (PSEUDO bzw. SOZPS): Mädchen geben in höherem Ausmaß an, Musik regulierend in ihrem Leben einzusetzen. Es würde sich lohnen, diese Unterschiede empirisch genauer zu bestimmen. Und hierzu würde die in der Voruntersuchung nur von Mädchen geäußerte Aussage passen: „Ohne Musik könnte ich gar nicht leben“. Der in dieser Skala MOTO besonders große Abstand zwischen Jungen und Mädchen weist auf die augenfällig größere Freude von Mädchen an Bewegungsspielen und Tanzen hin. Nicht signifikant sind die Unterschiede bei der intellektuellen Beschäftigung mit Musik (KOGNI), obwohl in beiden Stichproben signifikant mehr Mädchen als Jungen aus hohen Bildungsniveau teilnahmen (wie üblich sind die Mädchen in Gymnasien und die Jungen in der Hauptschule überrepräsentiert).

Tab. 3: Vergleich der Mittelwerte für die Skalen für Jungen und Mädchen.

		Sallay 2005			Merkelbach 2008		
		N	M	s	N	M	S
ASSOZ	männlich	82	3,56***	1,23	71	4,03***	,96
	weiblich	72	2,78	1,17	49	3,29	1,01
EMOT	männlich	78	2,97***	,77	64	3,29***	,81
	weiblich	69	2,38	,56	48	2,75	,98
KOGNI	männlich	76	3,45	1,01	64	3,67	1,04
	weiblich	69	3,29	,81	47	3,62	,98
MOTO	männlich	78	3,70***	1,18	54	3,69***	,96
	weiblich	72	2,78	1,12	45	2,62	,89
SOZAN	männlich	75	2,94*	,69	52	2,84	,71
	weiblich	66	2,72	,45	36	2,81	,52
PSEUDO	männlich	79	2,41***	,77	64	2,47**	,78
	weiblich	71	1,92	,61	47	2,05	,80
TRANS	männlich	80	2,98**	1,12	61	2,96	1,30
	weiblich	72	2,40	,96	48	2,75	1,31

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

3.2 *Musis und Bildung*

In der ersten Examensarbeit (Sallay, 2005) wurden zusätzlich Fragen zur Bildung/Ausbildung der Familie und zur Zuordnung der Familie zu den Sinusmilieus (Sinus Sociovision, 2007) gestellt. Insgesamt zeigt sich kein Unterschied für die Variablen des *Musis*, wenn man von der geringfügig höheren Korrelation zwischen Bildung des Kindes und der Freude an der kognitiven Beschäftigung mit Musik absieht (Tab. 5).

Tab. 4: Mittelwerte für die *Musis*-Skalen nach Schultypen.

Schultyp		ass	emo	kog	mot	soz	pseu	tra
Hauptschule	S	3,075	2,644	3,265	3,295	2,653	2,296	2,558
	M	3,387	2,841	3,375	3,059	2,742	2,194	2,697
Realschule	S	3,032	2,511	3,169	3,277	2,880	2,122	2,674
	M	3,635	2,995	3,708	3,140	2,871	2,294	3,064
Gesamtschule	S	3,759	2,983	3,861	3,423	2,913	2,192	2,718
	M	3,975	3,216	3,773	3,373	2,886	2,353	2,827
Gymnasium	S	3,138	2,762	3,430	3,079	2,937	2,122	2,872
	M	-	-	-	-	-	-	-

S - Daten von Sallay (2005); M – Daten von Merkelbach (2008)

Tab. 5: Korrelationen zwischen den *Musis*-Skalen und dem Schulniveau des Kindes (Daten von Sallay, 2005).

		ass	emo	kog	mot	soz	pseu	tra
Schultyp	Corr	,070	,119	,129	-,051	,165	-,068	,104

3.3 *Lebensstil*

Bemerkenswert ist der Versuch von Sallay, eine Beziehung zwischen den Typen der Sinus-Milieus und deren Musikgebrauch mit den *Musis*-Skalen zu beschreiben. Die Sinusmilieus sind Ergebnis von Marktuntersuchungen und beschreiben die Konsumtypen anhand von Lebensstilen und Wertvorstellungen (Sinus Sociovision, 2007). Die im Internet zugängliche Beschreibung der Typen wurde in eigene Fragen übersetzt.

Die Korrelationen zwischen den Werten für die Sinus-Skalen und den Werten der *Musis*-Skalen sind gering (Tabelle 6). Sobald man aber nach der Bildungsschicht differenziert (Tabelle 7), zeigt sich überraschenderweise, dass die gehobene Bildungsschicht mit traditionellen Wertevorstellungen Musik bewusst in ihrem Leben einsetzt. Alle anderen Gruppen haben fast keine signifikanten Korrelationen zu den Skalen – die „modernen Performer“ (Neurorientierung + hohe Bildung) tendieren sogar dazu, Musik abzulehnen, außer wenn es um den Transfer von Musik auf die Leistungsfähigkeit geht ($r = .53$). Und nur die Gruppe BC3 (Neuorientierung und niedrige Bildung) glauben an Transfereffekte von Musik auf das Lernen ($r = .42$).

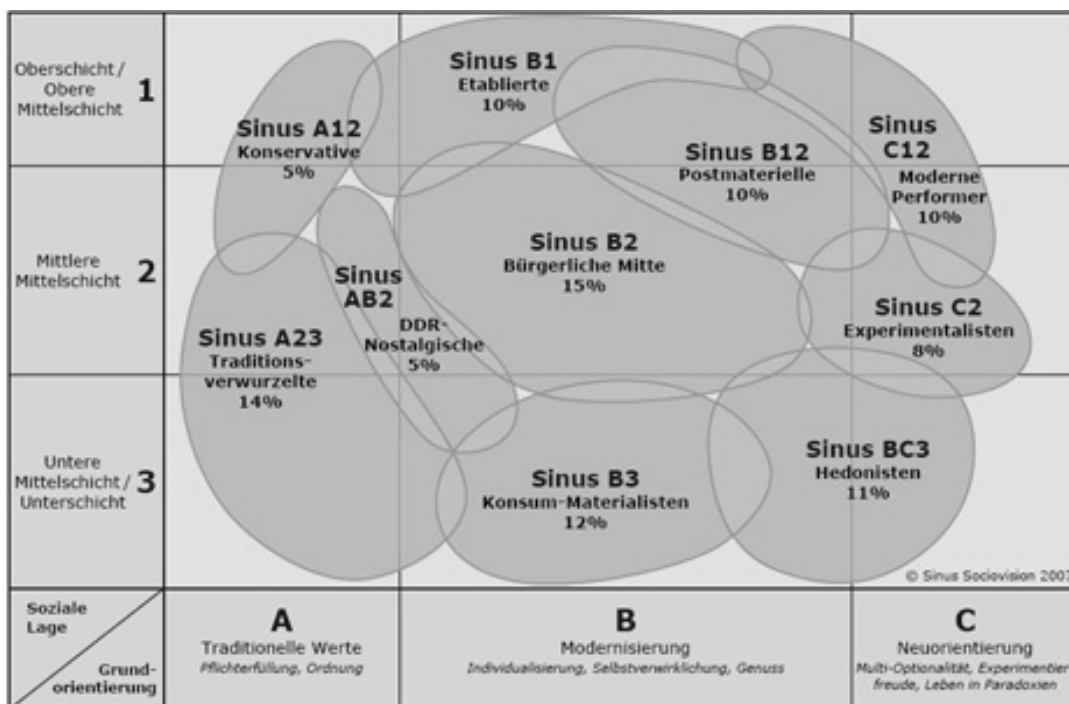


Abb. 1: Sogenannte „Kartoffelgrafik“ mit der Einordnung von Lebensstilen in einem zweidimensionalen Koordinatensystem von Schichtzugehörigkeit und Werteorientierung (Sinus Sociovision, 2007).

Die negative Einstellung der „modernen Performer“, Personengruppe C12 in den Sinusmilieus verdient besondere Beachtung: Es handelt sich um eine gesellschaftlich relevante, zeitbestimmende, aber nicht angenehme Personengruppe. Sie zeichnet sich durch hohen Hedonismus (Eigenliebe), geringe Gesellschaftsverbundenheit, hohe Schichtzugehörigkeit, globales Denken und eine auf sich selbst zentrierte Verantwortlichkeit aus – die Süddeutsche Zeitung prägte dafür den Begriff „die Ackermänner“.

Tab. 6: Korrelationen zwischen den Musis-Skalen und den Einstellungsbewertungen nach den Sinus-Milieus – je höher die Korrelation, desto enger der Zusammenhang zwischen der Werteeinstellung und Intensität des Musikgebrauchs.

	ass	emo	kog	mot	soz	psd	tra
A Traditionell	,169*	,157	,045	-,012	-,110	,075	-,203*
B Modernisierung	-,174*	-,199*	-,158	-,040	,014	-,094	-,004
C Erneuerung	,010	,052	,152	,066	,108	,032	,299**

** p < .01; * p < .05

Tab. 7: Die Korrelationen aus Tabelle 6 nach Bildungsschichtzugehörigkeit aufgeteilt. Bildungsschicht hoch = 16 Datenpaare, mittel = 96 Datenpaare, niedrig = 42 Datenpaare.

Schicht	ass	emo	kog	mot	soz	psd	tra
A Traditionelle Werte							
hoch	,495	,263	,384	,721**	,344	,207	-,482
mittel	,126	,200	,063	-,103	-,082	,020	-,122
niedrig	,146	,030	-,106	-,108	-,292	,127	-,264
B Modernisierung							
hoch	-,335	-,096	-,111	-,229	-,249	-,133	-,011
mittel	-,148	-,242**	-,088	,021	,049	-,079	,016
niedrig	-,137	-,104	-,165	-,026	,010	-,082	-,061
C Neuorientierung							
hoch	-,211	-,202	-,241	-,555**	-,088	-,077	,530**
mittel	,039	,051	,025	,114	,039	,053	,194
niedrig	,010	,109	,325	,189	,306	,029	,420**

4 Ausblick

Der Fragebogen *Musis* hat sich bereits in den ersten beiden Studien bewährt und stellt interessante Aussagen bereit. Von der weiteren kreativen Verwendung durch andere Forscher ist weiterer Erkenntnisgewinn und eine bessere Vergleichbarkeit der Studien zu erwarten. Für die Weiterentwicklung des Verfahrens ist jedoch notwendig, dass das Inventar immer wieder auf der Basis der alten Daten aktualisiert wird. Deshalb bittet der Autor um Mithilfe und Kontaktaufnahme während der Planung einer Studie, damit die jeweils neuste Version von *Musis* verwendet werden kann.³ Erhobene *Musis*-Daten können nach Abschluss und Veröffentlichung einer Studie an den Autor der *Musis-Skalen* übersandt werden, der sich bereit erklärt, das Inventar im Interesse Aller weiter zu entwickeln.

³ Unter www.herbertbruhn.de/ steht die aktuellste *Musis*-Version zum Download bereit. Außerdem gibt es eine SPSS-Syntaxdatei, die die wesentlichen Definitionen für Skalen und Items sowie die Syntax für Reliabilität und Interkorrelationen beinhaltet.

Anhang

MUSIS		männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>		Geburtsmonat <input type="text"/>		Geburtsjahr <input type="text"/>							
				stimmt genau		stimmt über- wiegend		trifft nur zum Teil zu		trifft kaum zu		trifft garnicht zu	
Wenn ich Musik höre, möchte ich mich am liebsten immer dazu bewegen		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Bestimmte Musik höre ich nicht, weil sie mich an unangenehme Situationen erinnert		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Wenn ich tanze, vergesse ich alles um mich herum		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich höre Musik, um einschlafen zu können		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Wenn ich Musik höre, werde ich innerlich ganz ruhig		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich verwende Musik, um Erinnerungen wieder zu beleben		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich halte beim Joggen länger durch, wenn ich dabei Musik höre		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich höre Musik, damit ich mich nicht langweile		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich höre Musik, um meine Laune zu heben		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich finde es spannend, im Musikunterricht ein Stück zu analysieren		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Ich liebe es, Musik zu hören, wenn ich glücklich bin		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Wenn ich laute aggressiver Musik höre, werde ich selbst aggressiv oder angriffsflustig		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	
Meine Musik macht mich für Andere interessant		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	

Gerade in fremder Umgebung höre ich besonders gerne Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um mit Anderen zusammen zu sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe nur mit Freunden in Konzerte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich alleine bin, stört mich Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, wenn ich mit Anderen feiere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich traurig bin, höre ich meist traurige Musik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gehe Leuten aus dem Weg, die andere Musik hören als ich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es interessiert mich, wann in Musikstück geschrieben wurde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, verfolge ich bewusst die verschiedenen Melodie, Rhythmen, Themen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, achte ich darauf, ob die Musiker das Stück auch wirklich gut spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik beim Lernen stört und lenkt mich ab	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik, um länger arbeiten zu können	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich Musik höre, kann ich mich besser auf Schularbeiten konzentrieren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich höre Musik besonders gerne, wenn ich alleine bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Musik hilft mir, Einsamkeit zu überbrücken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Literatur

- Beckers, R. (2004). *Die musikalische Lebenswelt 4- bis 10-jähriger Kinder. Eine musikökologische Erkundung*. Münster: LIT-Verlag.
- Bruhn, H. (1994). Test. In S. Helms, R. Schneider & R. Weber (Hrsg.), *Neues Lexikon der Musikpädagogik: Sachteil* (S. 274-276). Regensburg: Bosse.
- Gordon, E. E. (1986). *Primary measures of music audiation PMMA*. Chicago: GIA Publications (original 1979).
- Lehmann, A. C. (1994). *Habituelle und situative Rezeptionsweisen beim Musikhören im interkulturellen Vergleich*. Frankfurt: Lang.
- Merkelbach, P. (2008). *Musikpräferenzen in der Sekundarstufe I - Situations-spezifischer Einsatz von Musik im Leben Jugendlicher*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Sallay, P. (2005). *Musikpräferenzen und die Lebenswelten von Jugendliche - Eine empirische Untersuchung zum Einfluss der sozialen Milieus in ausgewählten Klassen der Sekundarstufe I*. Universität Flensburg: Institut für Musik (Hausarbeit zum 1. Staatsexamen).
- Schramm, H. (2005). *Mood Management durch Musik. Die alltägliche Nutzung von Musik zur Stimulierung von Stimmungen*. Köln: Halem.
- Sinus Sociovision. (2007). *Sinus-Milieus - dargestellt anhand der "Kartoffelgrafik"*. <http://www.sinus-sociovision.de/> (abgefragt am 15. Februar 2008).